

Raschert, Jürgen; Reinhardt, Klaus; Schultze-Scharnhorst, Eberhard

Wie Schulen zu interkulturellen Handlungseinheiten werden

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 6, S. 841-860



Quellenangabe/ Reference:

Raschert, Jürgen; Reinhardt, Klaus; Schultze-Scharnhorst, Eberhard: Wie Schulen zu interkulturellen Handlungseinheiten werden - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 6, S. 841-860 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144646 - DOI: 10.25656/01:14464

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144646>

<https://doi.org/10.25656/01:14464>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 6 – November 1987

I. Thema: Lehrerbildung

- | | |
|--|--|
| ACHIM LESCHINSKY/
JÜRGEN OELKERS | Lehrerbildung – à nouveau. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt 739 |
| KES DE BRABANDER | Das Bewußtsein von Lehrern über Schule und Unterricht 743 |
| BERNHARD CLOETTA/
HANNS-DIETRICH DANN/
GISELA MÜLLER-
FOHRBRODT | Schulrelevante Einstellungen junger Lehrerinnen und ihr konservativer Wandel im Beruf: eine Replik 761 |
| DETLEF OESTERREICH | Vorschläge von Berufsanfängern für Veränderungen in der Lehrerausbildung 771 |
| EWALD TERHART | Vermutungen über das Lehrerethos 787 |
| FRITZ OSER | Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? Ein Reformkonzept der Lehrerbildung 805 |

II. Diskussion

- | | |
|---|---|
| KLAUS KLEMM | Bildungsexpansion und ökonomische Krise 823 |
| JÜRGEN RASCHERT/
KLAUS REINHARDT/
EBERHARD SCHULTZE-
SCHARNHORST | Wie Schulen zu interkulturellen Handlungseinheiten werden 841 |
| ULRICH HERRMANN | Quellenausgaben und Nachschlagewerke zur Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur 861 |

III. Rezensionen

HORST SCARBATH

GÜNTHER BITTNER/CHRISTOPH ERTLE (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation 869

HARTMUT M. GRIESE

ROLF ARNOLD/JOCHEN KALTSCHMID (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung 873

JÜRGEN SCHLUMBOHM

SUSANNE MUTSCHLER: Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen. Familien- und Kinderleben in einem württembergischen Arbeiterbauerndorf an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert 876

JÜRGEN SCHLUMBOHM

ANDREAS GESTRICH: Traditionelle Jugendkultur und Industrialisierung. Sozialgeschichte der Jugend in einer ländlichen Arbeitergemeinde Württembergs 1800–1920 876

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 883

Contents

I. Topic: Teacher Training

- ACHIM LESCHINSKY/
JÜRGEN OELKERS Teacher Training – à nouveau. Introductory Remarks 739
- KEES DE BRABANDER Teachers' Attitudes towards School and Instruction 743
- BERNHARD CLOETTA/
HANNS-DIETRICH DANN/
GISELA MÜLLER-
FOHRBRODT Young Teachers' Attitudes Towards School and Their Change Towards Conservatism on Entering the Profession – A Reply 761
- DETLEF OESTERREICH Young Teachers' Suggestions of Changes in Teacher Training 771
- EWALD TERHART On the Professional Ethics of Teachers 787
- FRITZ OSER Can Teachers Become Experts by Way of Teacher Education? A Reform Concept for Studies in Education 805

II. Discussion

- KLAUS KLEMM Educational Expansion and Economic Crisis 823
- JÜRGEN RASCHERT/
KLAUS REINHARDT/
EBERHARD SCHULTZE-
SCHARNHORST Changing Schools into Intercultural Agencies 841
- ULRICH HERRMANN Reference Books and Editions of Source on the History of Literature for Children and Young People 861

III. Book Reviews 869

IV. Documentation

- New Books 883

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1987 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044-3247

Wie Schulen zu interkulturellen Handlungseinheiten werden*

Zusammenfassung

In dem Beitrag werden Beispiele schulischer Förderung von ausländischen Kindern und interkultureller Arbeit vorgestellt; sie werden im Zusammenhang der allgemeinen Fragen nach schulischen Handlungsspielräumen diskutiert. In Zusammenarbeit mit den regionalen Arbeitsstellen, die in Nordrhein-Westfalen eingerichtet wurden, sind sechs Hauptschulen in zwei Städten Nordrhein-Westfalens genauer untersucht worden. Nach Darstellung von Zielsetzung, Entwicklung und Erfahrungen der regionalen Arbeitsstellen wird auf drei dieser Schulen näher eingegangen. Alle drei Beispiele weisen besondere, jeweils unterschiedliche Aktivitäten bei der Förderung ausländischer Schüler auf. Die Einschätzung der Tragfähigkeit und Wirkungsbreite der vorgefundenen „Modelle“ wird daraus abgeleitet, wie weit die Initiative jeweils aus der einzelnen Schule selbst heraus zustande gekommen bzw. in ein reguläres Handlungsgefüge eingefügt worden ist.

1. Problemstellung

1.1. Ausländische Schüler im deutschen Schulsystem

Ausländerkinder im deutschen Bildungssystem – ist das nicht nur eine kurzfristige Problemlage, die fast schon überstanden ist? Handelt es sich tatsächlich absehbar um eine Daueraufgabe, mit der sich Erziehungswissenschaft und Bildungsplanung weiterhin zu beschäftigen haben? Die Beantwortung dieser Frage ist einmal vor dem Hintergrund von Beitritts- und Freizügigkeitsverhandlungen in der EG zu prüfen. So wurde der Türkei in den Beitrittsvereinbarungen an und für sich bereits zum 1. 1. 1987 das Inkrafttreten der Freizügigkeit ihrer Bevölkerung in der EG zugesagt. Wie für die Türkei wird auch für die neuen Mitglieder Spanien und Portugal eine Gleichstellung mit den anderen Mitgliedsstaaten zwar aufschiebbar, aber nicht abwendbar sein. Zum anderen ist die grundgesetzlich auferlegte Pflicht zur Aufnahme Asylsuchender in der Bundesrepublik zu berücksichtigen. Und schließlich lösen sich selbst bei einer – nur theoretisch möglichen – Beschränkung auf derzeit im Lande lebende und nur durch Familienzusammenführung nachkommende Ausländer die Probleme im deutschen Schulsystem nicht – wie gelegentlich angenommen – durch Zeitablauf von selbst. Dies hat mehrere Gründe.

Da ist etwa die widersprüchliche Ausländerpolitik zu nennen, die im ambivalenten Einstellungsmuster vieler ausländischer Familien – latenter Rückkehrwunsch,

* Der folgende Beitrag wird durch zwei Fragestellungen bestimmt. Er geht auf eine Untersuchung mehrerer Schulen mit einem hohen Anteil an Ausländerkindern in zwei Ruhrgebietsstädten zurück. Im Rahmen dieser Untersuchung versucht er zu klären, welche Probleme für die Förderung ausländischer Kinder sich der einzelnen Schule gegenwärtig stellen. Zum anderen hat sich in der Untersuchung gezeigt, daß die einzelnen Schulen sehr unterschiedliche pädagogische Strategien zur Lösung solcher Probleme verfolgen. Dementsprechend soll aufgezeigt werden, welche Handlungsspielräume heute für die Einzelschule bestehen und wie die Nutzung solcher Spielräume für die Einzelschule politisch unterstützt werden kann.

dessen Realisierung von Jahr zu Jahr aufgeschoben wird – ihr Äquivalent findet. Die Bundesrepublik weigert sich, als Einwanderungsland zu gelten. Die Bezeichnung Immigranten für selbst seit vielen Jahren hier lebende Ausländer wird offiziell abgelehnt. Nach der Kontroverse über Integration oder Remigration hat man sich auf die Formel einer Integration auf Zeit bei Erhalt der Remigrationsfähigkeit geeinigt. Besonders Schule soll diesen politischen Spagatschritt in die Praxis umsetzen.

Was beinhaltet diese Aufgabenstellung nun für Schule? Um innerhalb des deutschen Gesellschaftssystems eine reale Integrationschance zu erhalten, ist heute mehr denn je ein qualifizierter Bildungsabschluß eine notwendige Voraussetzung. Daß dieser notwendige Abschluß unter den gegenwärtigen Bedingungen der Massenarbeitslosigkeit für viele Jugendliche nicht hinreichend ist, steht auf einem anderen Blatt. Ohne entsprechenden Schulerfolg im deutschen Bildungssystem verbleibt es für die ausländische Bevölkerung bei einer Reproduktion sozialer Unterschichtung. Eine zentrale Voraussetzung für Erfolg im bestehenden Schulsystem ist die Sprachfähigkeit, d. h. als Ausgangspunkt das Beherrschen der deutschen Sprache. In fast allen Bundesländern findet sich – auch für Ausländerregelklassen – die lapidare Festlegung: Unterrichtssprache ist Deutsch. Und dies entspricht auch den gesellschaftlichen Realitäten. Ohne hinreichende Deutschkenntnisse haben ausländische Jugendliche kaum soziale Aufstiegsmöglichkeiten.

Nun mag man einwenden, daß durch ein Aufwachsen der zweiten und dritten Generation im Lande sich die Sprachkenntnisse naturwüchsig verbessern. So sind seit dem Anwerbestop die Zahlen der besonders problematischen Seiteneinsteiger ins deutsche Schulsystem deutlich zurückgegangen. Die meisten ausländischen Jugendlichen besuchen nunmehr die deutsche Schule von der ersten Klasse an und stoßen nicht, aus ihrem Heimatland kommend, später hinzu. Ohne auf Asylbewerber und Kontingentflüchtlinge näher einzugehen oder über künftige Auswirkungen der Freizügigkeit für EG-Angehörige zu spekulieren (beides gesellschaftliche Realität und beides erhöht die Zahlen der Seiteneinsteiger) – die Situation in den Schulen spricht gegen die These einer naturwüchsigen Verbesserung der Sprachkenntnisse. Auch im Lande aufgewachsene ausländische Schüler bringen erkennbar schlechte Deutschkenntnisse mit, insbesondere in der Schriftform. Hier gibt es Unterschiede, je nach nationaler Herkunft. Der Befund trifft aber in besonderem Maße auf türkische Jugendliche zu, die größte Gruppe unter den ausländischen Schülern.

Es wird leicht übersehen, daß ein Aufwachsen in Deutschland nicht unbedingt identisch ist mit einem Aufwachsen im deutschen Sprach- und Kulturraum. Die häufig gettoisierte Wohnsituation, gerade bei der türkischen Bevölkerungsgruppe, bildet den Hintergrund. Bei der hier auftretenden Segregation spielen sowohl ökonomische Faktoren als auch die bestehende gegenseitige kulturelle Distanz eine wesentliche Rolle. Die vergleichsweise geringe Finanzkraft erlaubt nur die Auswahl unter billigen Wohnorten, und die Fremdheit der Wertordnung im sog. Gastland fördert den Wunsch, zusammenzuwohnen. Hinzu kommt die noch immer vergleichsweise höhere Kinderzahl in ausländischen Familien. Auch wenn hier tendenzielle Angleichungen erkennbar werden, ist bei insgesamt zurückgehenden Schülerzahlen der Anteil ausländischer Schüler von Jahr zu Jahr angestiegen. Es ist damit zu rechnen, daß sich dies auch in den kommenden Jahren nicht ändern wird.

1.2. *Ausländische Schüler und Hauptschule*

Der Stellenwert der Hauptschule für Eltern deutscher Schüler läßt sich am besten anhand der bemerkenswerten Untersuchung von FAUSER/SCHREIBER beurteilen. In einer mehrjährigen Panel-Studie wurden von ihnen u. a. Bildungserwartungen vor dem Übergang auf weiterführende Schulen, Grundschulempfehlungen, tatsächlich erfolgte Schulwahl und danach bestehende Abschlußwünsche erfaßt und differenziert ausgewertet.

Nur in jeder zwanzigsten der insgesamt über 3000 befragten Familien wird die Hauptschule als Schulwunsch genannt (FAUSER 1984, S. 13). Keine nennenswerten Unterschiede ergeben sich dabei zwischen Jungen und Mädchen. Deutliche Unterschiede bestehen bei einer Unterscheidung nach dem Berufsstatus der Väter – und beim Übergang von städtische auf ländliche Umfelder. So wünschen 29% der Landwirte und 16% der angelernten Arbeiter die Hauptschule für ihre Kinder (FAUSER 1984, S. 66). Bei einer Differenzierung nach Wohnort Großstadt, Kleinstadt, Land steigt der Zuspruch zur Hauptschule kontinuierlich in allen Befragtengruppen beim Übergang von der Stadt auf das Land. Besonders deutlich zeigt sich dies in den Gruppen der Arbeiter, die noch am häufigsten den Schulwunsch Hauptschule äußern. So sprechen sich die angelernten Arbeiter auf dem Land mit 26% mehr als doppelt so häufig für die Hauptschule aus wie ihre Kollegen in der Großstadt (10%). Betrachtet man die tatsächlich getroffene Schulwahl, so bestätigen sich diese Ergebnisse – allerdings auf deutlich höherem Niveau. Wieder sind es die Landwirte und die angelernten Arbeiter, die in ländlichen Regionen mit 54% bzw. 42% am häufigsten die Hauptschule für ihre Kinder wählen (zum Vergleich: Landwirte in Kleinstädten: 34%, angelernte Arbeiter in Großstädten: 25%; vgl. FAUSER 1984, S. 73f.).

Der Zuspruch in der deutschen Bevölkerung zur Hauptschule, in Wunsch und Ausführung, nimmt somit nicht nur mit steigendem sozialen Status ab, sondern ebenso kontinuierlich beim Übergang vom Land zur Stadt. Hierbei spielt sicher das unterschiedliche Schulangebot eine wesentliche Rolle. Räumliche Distanz potenziert soziale Distanz zu weiterführenden Schulen (vgl. etwa PEISERT 1967, KUTHE u. a. 1979). Diese Ergebnisse sagen jedoch auch etwas über die reale Situation der Hauptschule aus – und sie ermahnen zur Vorsicht bei Aussagen über *die* Hauptschule. Es wäre sicher überzogen, einen generellen Gegensatz zwischen der Hauptschule als „Restschule in den Städten“ und „Regelschule auf dem Lande“ zu bilden. Gleichwohl betrifft die Belastung mit hohen Ausländeranteilen und massivem Auftreten sozialer Problemfälle unter den deutschen Schülern verschärft städtische Hauptschulen. Für sie ist die Definition Restschule für Deutsche und Regelschule für Ausländer häufig zutreffend.

Besonders belastet sind Hauptschulen in sozialen Brennpunkten, wie sie etwa in City-Randgebieten der Städte anzutreffen sind. Unterschichtkinder verschiedener Nationalitäten treffen hier aufeinander, die jedenfalls eines gemeinsam haben: mit herkömmlicher Unterrichtsschule sind sie kaum ansprechbar. Selektionskriterium bei ausländischen Schülern sind vor allem Sprachprobleme, die ihren Schulbesuch auf der untersten Ebene der Pflichtbeschulung festschreiben.

Geben diese generellen Strukturen der sprachlichen und kulturellen Distanz die Richtung an, so spiegeln sie doch nur ein stark abstrahierendes Bild der Situationen wider, vor die schulische Praxis gestellt ist. Je nach sozialer und nationaler Gliederung des Einzugsbereichs und verfügbaren Ressourcen der Schule unter-

scheiden sich Handlungsbedarf und -chancen. Daneben ändern sich von Jahr zu Jahr die Ausgangsbedingungen der schulischen Arbeit durch das Hinzukommen neuer Schüler mit anderen Wissensvoraussetzungen und jeweils spezifischem soziokulturellem Hintergrund. Dies gilt zwar auch für deutsche Schüler. Bei den ausländischen Schülern gewinnt dies jedoch aus zwei Gründen einen höheren Stellenwert: Da ist zum einen die Vielzahl unterschiedlicher Sprach- und Kulturtraditionen, auf die es sich einzulassen gilt – und zum anderen die Fremdheit dieser Traditionen in den Dimensionen sowohl des Nicht-Kennens als auch des Nicht-Verstehens.

Wenn in der Bildungsforschung zunehmend die Situation von Einzelschulen ins Blickfeld rückt (vgl. ROEDER 1986, FEND 1986, BARGEL u. a. 1979, Themenhefte „Qualität von Schule“), so hat dies folglich in besonderem Maße auch beim Untersuchungsgegenstand ausländischer Schüler im deutschen Bildungssystem zu gelten. Das hohe Maß an Unterschiedlichkeit der Ausgangsbedingungen in diesem Untersuchungsfeld erfordert explorative Fallstudien, wenngleich die dabei erzielten Ergebnisse weder repräsentativ noch schlicht reproduzierbar sind. Pädagogische Praxis ist grundsätzlich nicht wiederholbar. Erfahrungsberichte können jedoch zur Anregung eigener Praxis dienen und mögliche Wechselwirkungen pädagogischen Handelns aufzeigen.

Als eine zentrale Institution zur Lösung der neuen pädagogischen Probleme, vor die Schulen mit einem hohen Anteil an Ausländerkindern gestellt sind, wurden die Regionalen Arbeitsstellen in Nordrhein-Westfalen konzipiert. Deren Funktion und Arbeitsweise sollen daher im folgenden beschrieben werden. Die einzelnen Schulen, über die anschließend berichtet wird, arbeiten in Städten mit Regionalen Arbeitsstellen und wurden durch diese unterstützt.

2. Schule und „Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher“ (RAA)

2.1. Zielsetzung und Funktion der RAA

Die RAA waren von Anfang 1981 bis Ende 1986 ein Modellversuch, den der Kultusminister des Landes NW in Zusammenarbeit mit acht Städten des Ruhrgebietes, unterstützt vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, durchgeführt hat. Die beteiligten Städte waren Essen, Dortmund, Duisburg, Gelsenkirchen, Gladbeck, Hamm, Herne und Oberhausen¹. Seit 1987 sind die RAA dauerhaft eingerichtet und werden von diesen Städten unter Beteiligung von Kultusminister und Arbeitsminister getragen. Damit handelt es sich um einen der wenigen Modellversuche, der nach seiner Bewährung nicht abgebrochen oder reduziert sondern auf Dauer institutionalisiert wurde.

Die RAA arbeiten unter drei zentralen Zielvorstellungen: Sie sollen Möglichkeiten der interkulturellen Erziehung entwickeln, die Schule anregen, sich ihrem sozialen Umfeld zu öffnen, und die regionale Infrastruktur zur Förderung von Ausländerkindern verbessern. Das Zusammenleben von Deutschen und Ausländern wird dabei als ein Beispiel für das generelle Problem des Zusammenlebens von sozialen Gruppen mit verschiedenartigen kulturellen Normen betrachtet. Die Aufgabe der interkulturellen Erziehung ergibt sich aus dem Prozeß der zunehmenden kulturellen

Diversifizierung in unserer Gesellschaft. Dabei meint interkulturelle Erziehung als weitergefaßter Begriff das Sich-Kennen-Lernen unterschiedlicher kultureller Wertwelten, die Entwicklung von Empathie gegenüber verschiedenartigen kulturellen Normen und die Stärkung der gegenseitigen Toleranz.

Die RAA sind konzipiert als Agenturen der Beratung, der Vermittlung und des Erfahrungsaustausches; konkret sollen sie folgende Funktionen erfüllen:

- Beratung und Beratungsvermittlung für Ausländerkinder, Lehrer, Sozialarbeiter u. a. über Bildungs- und Ausbildungswege ausländischer Jugendlicher;
- Anregung und Unterstützung von sonstigen Institutionen, die im Bereich Ausländerarbeit tätig sind;
- Förderung der Elternarbeit an den Schulen und Entwicklung von Informationsmaterialien hierfür;
- Entwicklung und Vermittlung von Unterrichtsmaterialien, Anregung neuer pädagogischer Ansätze und Fortbildung von Lehrern;
- Entwicklung neuer Ansätze zur schulübergreifenden Kultur- und Sozialarbeit sowie Öffnung der Schule zu Gemeinwesen und Nachbarschaft.

Dabei gehen die RAA von der Arbeit in der Schule aus und versuchen, diese schrittweise in eine engere Zusammenarbeit mit anderen Lernorten und -einrichtungen in der Kommune zu bringen. Die Schule soll so zum Impulsgeber eines lernortübergreifenden Förderungsmodells für das ganze Gemeinwesen werden. Die RAA sollen dabei die Schule unterstützen, mit Elternhaus, Verbänden, Vereinen, Nachbarschaft und Betrieben enger zu kooperieren.

2.2. Arbeitsergebnisse der RAA für Schule

Der Modellversuch mit Regionalen Arbeitsstellen hat für zwei Entwicklungsperspektiven des Schulsystems wichtige Ergebnisse erbracht: zum einen für die stärkere Öffnung der Schule gegenüber ihrem kommunalen Umfeld, zum anderen für eine Verstärkung der interkulturellen Erziehung in jenen sozialen Bereichen, in denen unterschiedliche kulturelle Traditionen sich begegnen.

Unter den gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen müssen solche anspruchsvollen Vorstellungen von interkultureller Erziehung als unrealistisch bezeichnet werden. Für das Prinzip der stärkeren Öffnung der Schule ihrer gesellschaftlichen Umwelt gegenüber sind die RAA hingegen ein wichtiger und erfolgreicher Modellversuch geworden. Bei ihrer Arbeit hat sich sehr schnell erwiesen, daß die pädagogische Förderung ausländischer Kinder nur dann erfolgreich ist, wenn sich die Arbeit der Schule nicht nur auf den Unterricht in der Schule beschränkt. Denn solange die Eltern der ausländischen Kinder nicht erreicht werden, stoßen die pädagogischen Maßnahmen der Schule schlimmstenfalls auf Widerstand in der Familie und haben bestenfalls eine mangelnde Unterstützung zur Folge. Den Hintergrund hierfür bildet der Konflikt zwischen den kulturellen Traditionen der ausländischen Herkunftsfamilie und den andersartigen kulturellen Traditionen der deutschen Schule. Besonders für die Mädchen – und hier wiederum besonders für die türkischen Mädchen – führt dieser Normenkonflikt zu tiefen persönlichen Krisen, die auch den Schulerfolg negativ beeinflussen. Die Akzeptanzprobleme der Eltern gegenüber der schulischen Arbeit verstärken die Benachteiligung der ausländischen Kinder in bezug auf die schulischen Leistungsanforderun-

gen. Das Unverständnis der Eltern für die Arbeit der Schule äußert sich in verschiedenen Formen, etwa daß ausfallender Schulbesuch der Kinder von den Eltern geradezu wohlwollend geduldet oder indirekt unterstützt wird. Häufiger ist jedoch der Fall, in dem kritiklose Hinnahme der staatlichen Institution Schule als solche mit Verweigerung in Einzelfällen zusammentrifft, die speziell kulturelle Konflikte zum Hintergrund haben (Sexualkunde, Sportunterricht, Klassenfahrten).

Die Anregung von Elternarbeit hat deshalb von vornherein einen zentralen Stellenwert in der Tätigkeit der RAA eingenommen. Elternarbeit hieß erst einmal: Besuche in den Familien. Mit dieser Personalisierung der fremden Instanz Schule in Form konkreter Lehrer/innen konnte ein erster Schritt zum Abbau der sozialen Distanz getan werden. Funktionales oder reales Analphabetentum bei ausländischen Eltern erforderten ebenso wie mangelnde Deutschkenntnisse weitergehende Maßnahmen, um ihnen eine erwünschte Teilnahme am kulturellen und sozialen Leben des Gastlandes zu ermöglichen. Daraus erwuchsen Alphabetisierungskurse – insbesondere für ausländische Mütter – und Erklärungen der ihnen fremden deutschen kulturellen Traditionen sowie des Aufbaus des deutschen Schulsystems. Dies wurde ein erster Ansatz zur Öffnung der Schule für die kulturelle Arbeit mit Erwachsenen.

Darüber hinaus galt es, der Gettobildung im Leben der ausländischen Bevölkerung entgegenzuwirken. Eine Maßnahme der RAA und der von ihnen unterstützten Schulen hierbei war, soziale und kulturelle Begegnungen von Deutschen und Ausländern zu initiieren und zu fördern. Damit wurde eine umfassende Gemeinwesenarbeit notwendig. Ansatzpunkte waren insbesondere in der zweiten Stufe der Arbeit gemeinsame Kurse für Deutsche und Ausländer – ansetzend an so pragmatischen Interessen wie denen nach gemeinsamen Kochkursen oder Planungen des Haushalts und des Lebens in der Kommune. Hinzu kam das wachsende Interesse an gemeinsamen Festen und Veranstaltungen an Tagen, die entweder in der deutschen Tradition oder in der Tradition der jeweiligen ausländischen Gruppe eine besondere Bedeutung haben.

Generell, nicht nur bei der Population ausländischer Kinder, stößt die pädagogische Arbeit gegenüber Kindern unserer Gesellschaft auf enge Grenzen, wenn sich Schule nur auf den Unterricht beschränkt und nicht die Arbeit mit den Eltern und dem sozialen Umfeld, in dem die Kinder aufwachsen, einbezieht. Daraus haben sich Perspektiven für eine Öffnung der Schule ergeben, die schließlich ihre Rechtfertigung nicht nur aus den Aufgaben der Schule gegenüber der Gesellschaft, sondern auch den gesellschaftlichen Bedürfnissen gegenüber einer so wichtigen kommunalen Institution wie der Schule beziehen. Dafür läßt sich die Arbeit der RAA und der mit ihnen verknüpften Schulen durchaus als eine Pilotfunktion begreifen.

Aus dieser Erfahrung ergeben sich Einsichten in Möglichkeiten und Schwierigkeiten einer Öffnung der Schule. Möglichkeiten sind in der neuesten Zeit besonders dadurch gegeben, daß in der Bevölkerung das Interesse am Zusammenleben und an der Zusammenarbeit in kleineren sozialen Einheiten gewachsen ist. Es gibt zunehmend ein Bestreben nach der Dezentralisierung unseres komplexen staatlichen Systems und nach der Kooperation in überschaubaren kommunalen Einheiten. Daraus erwächst das Interesse an den verschiedenen Formen der kulturellen und

sozialen Stadtteilarbeit. Die Schule kann in den Stadtteilen eine bedeutsame kulturelle und soziale Einrichtung werden, weil sie die dezentralste staatliche Institution ist. Angesichts des Rückgangs der Schüler- und Schülerinnenzahlen vergrößern sich ihre Arbeits- und Angebotsmöglichkeiten in diesem Bereich durch Personal- und Raumkapazitäten.

In der Tätigkeit der RAA sind aber auch Grenzen dieser Arbeit deutlich erfahren worden. Der Schullehrer, die Schullehrerin, sind für den fachlichen Unterricht in der Schule ausgebildet worden. Sie verstehen ihre Arbeitsaufgaben von Stundendeputaten her und nicht – wie etwa in den angelsächsischen Ländern – von ihrer Präsenz in der Schule. Die Öffnung der Schule schließt eine Veränderung der Lehrer- bzw. Lehrerinnenrolle ein, die auf Widerstand in dieser Berufsgruppe und ambivalente Haltungen bei den Lehrerverbänden stößt. Generell zeigte sich jedoch, daß für eine solche langfristige Veränderung der Lehrerinnen-rolle Chancen bestehen, da die entsprechende Bereitschaft bei den jüngeren Lehrern und Lehrerinnen deutlich stärker ausgeprägt war.

Als ein anderes Problem stellte sich heraus, daß auch für viele deutsche Eltern Erfahrungen mit der Schule negativ besetzt, ja manchmal geradezu traumatisiert sind. Es gibt bei Minderheiten der Eltern die Erfahrung der Schulzeit als eines Abschnitts der Erfolg- und gar Sinnlosigkeit im eigenen Leben, bei manchen auch als einer Zeit des Scheiterns. Deswegen werden von der kulturellen Arbeit der Schule häufig nicht die Erwachsenen erreicht, für die diese Arbeit besonders wichtig wäre: etwa die Hauptschüler ohne Abschluß. Barrieren für die Öffnung bestehen also von beiden Seiten.

Schließlich hat sich bei der Arbeit sich öffnender Schulen und ihrer Unterstützung durch die RAA auch die Gefahr gezeigt, daß eine erweiterte Stadtteilarbeit in ein Feld konkurrierender Verbände und Institutionen stoßen kann. Die freien Träger der Sozialarbeit haben zeitweise auf die neue und unerwartete Entwicklung sehr konfliktreich reagiert. Daraus haben sich schwierige Koordinationsaufgaben ergeben. Angesichts solcher Schwierigkeiten war es sehr wichtig, daß die sich der Gemeinwesenarbeit öffnende Schule durch ein kommunales Zentrum, eben die RAA, unterstützt wurde. Die Erfahrung zeigt, daß ein solches kommunales Zentrum in jedem Fall für die Unterstützung und Beratung der Schulen sowie für die Bewältigung unausweichlicher Konflikte gegeben sein muß. Dabei sind sicher für diese Funktion recht unterschiedliche institutionelle Äquivalente denkbar.

3. Fallstudien zur Ausländerarbeit in Hauptschulen

3.1. Untersuchungsanlage

In Zusammenarbeit mit den jeweiligen Regionalen Arbeitsstellen wurden für unsere Untersuchung² in zwei Ruhrgebietsstädten insgesamt sechs Schulen ausgewählt, die sich durch besondere Aktivitäten bei der schulischen Versorgung von Ausländern auszeichnen. Die hier vorgestellten Ergebnisse stützen sich vorwiegend auf Expertenbefragungen und Materialien der Regionalen Arbeitsstellen. Befragt wurden an den Schulen die Schulleiter und besonders im Ausländerbereich engagierte Lehrer. Hinzu kamen Gespräche mit

Schulräten und mit Vertretern von Institutionen, die Ausländerarbeit betreiben und von den Schulen als Unterstützungspartner gewonnen werden können. Während der gesamten Zeit der Untersuchung bestanden Kontakte zu den beiden Regionalen Arbeitsstellen. Bei insgesamt vier Reisen wurden mit rund 30 Personen ausführliche Gespräche geführt, überwiegend als Einzel-, teilweise auch als Gruppeninterviews. Alle Schulen gehören zur gleichen Schulform, der Hauptschule. Damit wird zum einen der Tatsache Rechnung getragen, daß diese Schulform in der Sekundarstufe von den weitaus meisten ausländischen Jugendlichen besucht wird. Zum anderen stellt ein Hauptschulabschluß in aller Regel die Mindestvoraussetzung für eine Integration ins Beschäftigungssystem dar. Im untersuchten Schuljahr 1984/85 betrug der Anteil der ausländischen Schüler an den sechs Schulen jeweils rund 40%. Die meisten dieser Schüler sind türkischer Nationalität. Entsprechend arbeiten an den untersuchten Schulen auch türkische Lehrer, die vor allem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht erteilen. Alle Schulen stehen in kontinuierlicher Verbindung mit der örtlichen Regionalen Arbeitsstelle.

Auf drei dieser Schulen soll im folgenden näher eingegangen werden. Jede von ihnen bildet ein Beispiel, wie auf verschiedenen Wegen ein Geflecht von Aktivitäten geschaffen werden kann, das die Integration der ausländischen Schüler unterstützt. Gemeinsam ist diesen Fällen, daß die ergriffenen Maßnahmen über den eigentlichen Unterrichtsbetrieb hinausreichen. Verschieden sind die Initiatoren und Träger der Maßnahmen. In einem Fall geht die Initiative vom außerschulischen Umfeld aus, in einem zweiten von aktiven Eltern und im dritten von einer engagierten Schulleitung. Vor dem Hintergrund der schulischen Randbedingungen wird auf die Besonderheit der Aktivitäten eingegangen. Daran anschließen wird sich in einem weiteren Kapitel eine Einschätzung von Wirkungsfaktoren und Tragfähigkeit der vorgestellten Beispiele.

3.2. *Schule 1*

Diese Schule hat ihren Standort in einem Stadtteil mit überdurchschnittlichem Ausländeranteil an der Wohnbevölkerung. In der Schule selbst haben vier von zehn Schülern eine ausländische Staatsangehörigkeit. Ein Arbeitsschwerpunkt liegt hier auf einer sehr individuellen Förderung einer kleinen Gruppe von ausländischen Schülern mit besonders großen Defiziten. Etwa 10 Schüler sind in einer Vorbereitungsklasse zusammengefaßt, die keiner bestimmten Jahrgangsstufe zugeordnet werden kann. Gemeinsam ist ihnen, daß sie kaum Kenntnisse der deutschen Sprache haben und Sonderfördermaßnahmen bedürfen, wie sie im Rahmen einer gemischten Regelklasse nicht möglich sind. Trotz geringer Schülerzahl wird die Vorbereitungsklasse durchgehend von zwei Lehrern betreut. Innerhalb der Klasse wird binnendifferenziert unterrichtet. In Einzelfällen besuchen Schüler der Vorbereitungsklasse den Fachunterricht in der Regelklasse ihrer Leistungsstufe.

Diese sehr individuelle Förderung, ausgehend von der Maxime, daß die Schwierigkeit der Aufgabe den Einsatz bestimmt, bindet naturgemäß den Großteil der verfügbaren Kapazität für Fördermaßnahmen an der Schule. Zusätzliche Ressourcen kommen über die örtliche Volkshochschule von außen hinzu.

Eine Volkshochschule geht neue Wege

Um die bisher an verschiedenen Fachbereichen angesiedelten Angebote für die ausländische Bevölkerungsgruppe stärker zu koordinieren und eine verbesserte zielgruppenorientierte Arbeit zu erreichen, gründet die VHS 1978 einen eigenen Fachbereich „Weiterbildung für

Ausländer“. Der neuen Fachbereichsleiterin fällt die Aufgabe zu, aus den vorher nur sporadischen Angeboten für Ausländer ein systematisches Programm zu entwickeln und die notwendige Infrastruktur zu schaffen. „Gleichzeitig wurde die Ausländerarbeit zu einem der Arbeitsschwerpunkte der künftigen Weiterbildungsarbeit erklärt. Der Kulturausschuß und der Ausländerbeirat der Stadt befürworteten dieses Konzept.“ (LANDESVBAND 1985, S. 92).

Die neue Konzeption wird in enger Zusammenarbeit mit dem örtlichen (städtischen) Büro für Ausländerbetreuung und der Regionalen Arbeitsstelle entwickelt. Eine Konsequenz aus der Zielgruppenorientierung ist, die Arbeit des Fachbereichs dezentral zu organisieren, d. h. die Angebote in den Stadtteilen anzusiedeln. Mit einer Stadtteilanalyse werden die Regionen mit einem besonders hohen Anteil ausländischer Wohnbevölkerung ermittelt, in denen vorrangige Bildungsangebote durchgeführt werden sollen. Die stadtteilorientierte Konzeption bringt es mit sich, daß sich vor allem die dort gelegenen Schulen als Lernorte anbieten. Die Idee zum Abbau räumlicher Distanz wird damit um eine Reduzierung der sozialen Distanz erweitert. Die Schulen sind bereits als Lernorte der ausländischen Jugendlichen bekannt und bieten damit am ehesten die Gewähr dafür, auch als Orte der Erwachsenenbildung von der ausländischen Bevölkerung anerkannt zu werden. So kommen neben der Regionalen Arbeitsstelle auch Lehrer der einzelnen Schulen ins Gespräch mit der Volkshochschule. Gemeinsam wird ein Aufgabenkatalog für die Weiterbildung erarbeitet, aus dem hier zwei Maßnahmen vorgestellt werden sollen.

Als Einstieg in die angebotenen Deutsch-Kurse und als Antwort auf erkanntes Analphabetentum, vor allem bei türkischen Frauen, werden in der Schule muttersprachliche Alphabetisierungs- und Nähkurse eingerichtet. Hierbei arbeiten fünf türkische Lehrerinnen mit der Volkshochschule zusammen, die bei Hausbesuchen die Mütter ihrer ausländischen Schüler gezielt ansprechen und mit der ganzen Familie die Rahmenbedingungen abklären. Wichtig ist dabei, daß (1) auch die türkischen Männer in die Entscheidungsfindung einbezogen werden, (2) eine Kinderbetreuung während der Kurse sichergestellt ist und (3) keine Männer im Kurs sind. Während diese Maßnahmen über verbesserte Kontakte der Mütter zur Schule dieser einen mittelbaren Nutzen bringen, leistet ein zweites Angebot der Volkshochschule unmittelbare Unterstützung. Es handelt sich dabei um Stützkurse in Deutsch für die ausländischen Schüler an insgesamt zwei Schulen. Oder, anders ausgedrückt, getragen von der Volkshochschule findet an diesen beiden Schulen Förderunterricht statt, für den keine schulischen Ressourcen aufgewendet werden. Um mit der Aufgabenzuweisung der Volkshochschule als Institution der Erwachsenenbildung in Einklang zu bleiben, sind die Kurse grundsätzlich auf ausländische Schüler ab 14 Jahre beschränkt.

An der einen Schule wird der Kurs durch die Klassenlehrerin einer türkischen Vorbereitungs-klasse an derselben Schule erteilt, an der sie ein Teildeputat hat. Obwohl als Angebot an eine breitere Gruppe gerichtet, nehmen an diesem Kurs vorwiegend Schüler der Vorbereitungs-klasse teil. So kann praktisch Unterricht vom Vormittag fortgeführt werden, die Förderung paßt nahtlos. Differenziert wird nach dem Leistungsstand der Schüler in drei Gruppen an drei Nachmittagen. An der anderen Schule, unserem Fallbeispiel, führen zwei externe Lehrer den Kurs durch. Entsprechend kommen die betreuten Schüler aus mehreren Klassen. Eine Abstimmung des Förderunterrichts mit den Klassenlehrern erfolgt hier nur in Grundzügen. Vorwiegend wird eigenständiger Unterricht erteilt, der wenig Bezug zum jeweiligen Unterricht in den Klassen hat. Unterrichtet werden vier Gruppen an zwei Veranstaltungstagen, wobei die zwei Gruppen je Veranstaltungstag nach Leistungsstand differenziert sind.

Die Unterschiedlichkeit in der Ausgestaltung des Stützkurses entspricht der schulischer Silentien, Zusatzunterricht am Nachmittag, der auf Antrag der Schule vom Schulverwaltungsamt in begrenztem Umfang finanziert wird. Entscheidend für die Ansprechbarkeit der Schüler in den verschiedenen Klassen und die Verbindung von Regelunterricht und Förder-

kurs ist die Frage, ob der Kursleiter gleichzeitig als Lehrer an der Schule tätig ist. Ist er auch als Lehrer an der betreffenden Schule beschäftigt, kommen die Teilnehmer verstärkt aus seinen Klassen, Regel- und Förderunterricht sind eng verknüpft. Handelt es sich um externe Kursleiter, werden breitere Schülergruppen erreicht, die Verbindung der Fördermaßnahme zum Regelunterricht fehlt meist.

Diese Hilfe durch die Volkshochschule, entwickelt in Zusammenarbeit von Regionaler Arbeitsstelle und Volkshochschule, stellt ein Angebot zur Unterstützung schulischer Maßnahmen dar. Die Schule hat dieses Angebot angenommen, sie ist in diesem Bereich Teil einer außerschulisch entwickelten Konzeption. Innerschulische Fördermaßnahmen in Vorbereitungs- und Regelklassen sowie außerschulische Unterstützung folgen mit ihrem Schwerpunkt Deutschförderung für ausländische Schüler einer einheitlichen Linie, ohne organisatorisch und inhaltlich eng verknüpft zu sein. Der Stützkurs der Volkshochschule tritt hier an die Stelle eines Silentienangebotes, das es – im Unterschied zu den anderen untersuchten Schulen – an dieser nicht gibt.

3.3. Schule 2

Im Unterschied zu den beiden anderen Beispielen besteht an dieser Schule keine eigene Vorbereitungsklasse. Es finden sich jedoch Schüler in den Regelklassen, die zuvor an einer anderen Hauptschule eine Vorbereitungsklasse besuchten.

Der Anteil ausländischer Schüler beträgt rund 40%, wobei er – wie tendenziell auch an den anderen untersuchten Schulen – in den unteren Klassen deutlich über und in den höheren Klassen deutlich unter diesem Wert liegt. Das alte Schulgebäude steht in einem Industrie-Arbeiter-Areal (vgl. KUTHE u. a. 1979, S. 83 ff.) mit geringem Angebot an weiterführenden Schulen. Ausländische Arbeitnehmer sind überdurchschnittlich häufig vertreten.

Die Fördermaßnahmen der Schulen beziehen sich auf die Jahrgänge fünf und sechs, in denen die Deutschkenntnisse der ausländischen Schüler gezielt verbessert werden sollen. Hierzu dient einmal eine Doppelbetreuung dieser Klassen in Deutsch im Umfang von zwei bis fünf Wochenstunden. Im Sinne einer eingangsorientierten Förderung nimmt die Differenzierung von Jahrgangsstufe fünf auf sechs ab. Zum anderen besteht für beide Jahrgänge ein über schulische Ressourcen organisiertes zweistündiges Zusatzangebot am Nachmittag, das auf Schüler mit besonderen Problemen in Deutsch abgestellt ist. Im außerunterrichtlichen Bereich, der im Sinne einer ernstgemeinten Integration auch die ausländischen Eltern berücksichtigt, geht an dieser Schule die Initiative von einem dieser Elternteile aus.

Eine Mutter ergreift die Initiative

Die maßgebliche Person der außerunterrichtlichen Angebote an dieser Schule ist eine deutsche, mit einem Türken verheiratete Mutter. Sie lebte selbst sieben Jahre in der Türkei und kennt beide Kulturkreise aus eigener Anschauung. Und sie kennt auch die Situation und Probleme der türkischen Bevölkerung in Deutschland. Zudem spricht sie fließend türkisch und ist in der türkischen Bevölkerungsgruppe anerkannt. Diese Mutter hat zu Beginn ihrer Aktivitäten selbst Kinder an dieser Schule und ist Mitglied der Schulpflegschaft. Sie erkennt in dieser Doppelfunktion in der deutschen Schule und in einer türkischen Familie, daß eine

stärkere Verknüpfung von Schule und türkischen Eltern von beiderseitigem Nutzen wäre. Insbesondere die türkischen Mütter treten dabei ins Blickfeld.

Als erste Maßnahme, um Schule und türkische Mütter miteinander in Berührung zu bringen, initiierte sie einen Nähkurs an der Schule. Er wird geleitet von der Frau eines türkischen Lehrers, die mit der initiativ werdenden Mutter befreundet ist. Zwei Aspekte werden dabei deutlich: Zum einen wird in der Anfangsphase bei der Vermittlung „häuslicher“ Fertigkeiten angesetzt, was insbesondere für die türkischen Männer unproblematischer ist. Um ihren Widerstand abzubauen empfiehlt es sich auch, daß Frauen zuerst unter sich bleiben, der Kurs also wie hier von einer Frau geleitet wird. Zum zweiten basiert die Maßnahme auf privatem Kennen und Freundschaft, und sowohl Schule wie auch Volkshochschule als finanzieller Träger werden gewissermaßen passiv darin eingebunden.

Aus dem Nähkurs entwickelt sich in einer zweiten Stufe ein Alphabetisierungskurs – wieder auf Initiative der erwähnten Mutter. Sie stößt dabei auf Probleme, da die angesprochenen Frauen auf dieses weitergehende Angebot mit Unsicherheit und Angst reagieren. Es bedarf einer Reihe von Hausbesuchen bis der Kurs zustande kommt. Aus diesem Beispiel wird deutlich, wie schwierig die Erreichbarkeit gerade türkischer Mütter für Weiterbildungsangebote ist. Zum einen müssen innere Barrieren abgebaut werden, nochmals die Schulbank zu drücken. Und zum anderen bedeutet die eigenständige Teilnahme der Frauen an einem Fortbildungskurs bereits einen ersten Schritt zur Loslösung von traditionellen Rollenverständnissen, was nur auf behutsamem Wege ohne innerfamiliäre Konflikte gelingt. Voraussetzung für das Zustandekommen solcher Angebote ist in jedem Falle der vorherige Aufbau eines Vertrauensverhältnisses (vgl. TREPPTE 1984). Nachdem der Kurs einmal gelaufen ist und sich erste Erfolgserlebnisse einstellen, nimmt die Nachfrage unter den Frauen zu. Ein Rückschlag droht, als die Volkshochschule die Kurse nicht mehr weiter finanzieren kann. Doch es gelingt, die Revierarbeitsgemeinschaft für kulturelle Bergmannsbetreuung (REVAG) als neuen Träger zu gewinnen und neben dem Alphabetisierungskurs für die Fortgeschrittenen einen Deutschkurs einzurichten.

Stufenweise kann so ein konsequent aufeinander aufbauendes Kursangebot geschaffen werden. Und bei den Frauen, die diese Kurse durchlaufen, ist eine deutliche Veränderung des Verhaltens festzustellen. Es werden nicht nur Sprachkenntnisse vermittelt, sondern daneben wird auch die Sozialkompetenz verbessert. Dieses neue Selbstbewußtsein der Frauen wächst jedoch nicht von selbst. Die aktiv gewordene Mutter beläßt es nicht dabei, die Maßnahmen ins Leben zu rufen. Im Rahmen des Nähkurses und bei Hausbesuchen sucht sie immer wieder das Gespräch mit den Müttern und weckt dabei das Interesse an der Eigenverantwortlichkeit. Auch Angebote für Schülerinnen gehen aus der Initiative hervor, allerdings nicht im vergleichbaren Rahmen eines kontinuierlichen Kursangebotes.

Speziell auf ausländische Jugendliche gezielte außerunterrichtliche Maßnahmen bleiben an dieser Schule vergleichsweise selten und sporadisch. Manches spricht dafür, daß die hier von einer Mutter ausgehende Aktivität in der Schule selbst geringe Resonanz findet. Zwar unterstützt die Schulleitung die aktive Mutter, eine Umsetzung ins Kollegium findet aber kaum statt. Die Maßnahmen für Schüler und Eltern werden von dieser Mutter als Einzelperson, unterstützt von einem der türkischen Lehrer, initiiert und meist mit externer Unterstützung in die Tat umgesetzt. Die Lehrer der Schule wissen darüber Bescheid, ohne sich in aller Regel jedoch selbst zu engagieren. Nähkurs, Alphabetisierungskurs und Deutschkurs werden fortgeführt, sie sind in Trägerschaft von Volkshochschule und REVAG institutionalisiert. Die Schule ist mit diesen Angeboten an die Eltern dadurch verbunden, daß sie Räume zur Verfügung stellt und eine Lehrerin der Schule gemeinsam mit der Mutter den Deutschkurs leitet.

Heute sind die Kinder dieser Mutter aus der Schule entlassen. Noch ist die Mutter, die diese Maßnahmen in Gang gesetzt hat, an der Schule aktiv, aber es ist nicht absehbar, wie lange

noch. Zumindest eine zeitlang werden die Elternmaßnahmen auch ohne ihr Engagement noch weiterbestehen – als Freizeit- und Weiterbildungsangebote, die an der Schule von Externen durchgeführt werden.

Die Schule selbst ist seit vergangenem Schuljahr EBA-Schule (Schule mit zusätzlichen Ressourcen für ein Erweitertes Bildungsangebot am Nachmittag). In ihrem nachmittäglichen Angebot findet sich im ersten EBA-Jahr keine Maßnahme, die erkennbar besonders auf ausländische Jugendliche zielt. Auf Nachfrage wird vom Schulleiter erklärt, daß die von der Schule vertretene Konzeption der Integration sich auf gemeinsame Fördermaßnahmen der deutschen und ausländischen Jugendlichen beziehe. Diese Konzeption wird während des Untersuchungszeitraumes im Bereich der Silentien umgesetzt, wo in drei Gruppen an drei Nachmittagen jeweils zwei Stunden Hausaufgabenbetreuung und Förderunterricht von Lehrern der Schule angeboten werden. Als Angebot an alle Schüler der Klassen sieben bis zehn bestehen Kurse in Deutsch/Geschichte, Mathematik/Physik sowie Deutsch/Englisch. Die mit dem selektiven Abbau von Defiziten in eigenen Fördergruppen verbundene Gefahr der Ausgrenzung ausländischer Jugendlicher werde dadurch vermieden. Ein solches Konzept bildet jedenfalls dann eine interessante Alternative zu gezielter Förderung ausländischer Jugendlicher, wenn die vorhandenen, insbesondere sprachlichen Defizite nicht zu groß sind.

3.4. Schule 3

Die schulische Versorgung ausländischer Jugendlicher bildet einen wesentlichen Arbeitsschwerpunkt dieser Schule. So werden hier die Seiteneinsteiger des gesamten südlichen Stadtgebietes in Vorbereitungsklassen aufgenommen und auf die deutsche Schule vorbereitet. Auch in den Regelklassen sind ausländische Schüler stark vertreten, so daß etwa zwei von drei Schülern an dieser Schule ausländischer Nationalität sind.

Dieser hohe Ausländeranteil ist nur zum Teil als Folge der sozialen Struktur des Einzugsbereiches zu erklären. Er beruht auch auf den besonderen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Maßnahmen der Schule. Besonders positiv aufgenommen werden diese Aktivitäten von ausländischen Eltern, die an anderen Schulen selten entsprechenden Zuspruch erfahren. Ein wesentliches Merkmal der Schule ist, daß sie sowohl auf die schulische Integration der Schüler hinarbeitet als auch ihr soziales Umfeld einbezieht (Eltern, Nachbarschaft).

Eine Schulleiterin wird aktiv

Die Schulleiterin kommt vor sieben Jahren zusammen mit acht neuen Lehrern an diese Schule. Diese Gruppe bringt neuen Elan an die Schule, und die Schulleiterin kommt rasch in Kontakt mit der am Ort entstehenden Regionalen Arbeitsstelle. „Mit der Öffnung zum Gemeinwesen hatte die Schule vor etwa 3 Jahren begonnen. Die Schulleiterin ... wollte nach einjähriger Arbeit als Verbindungslehrerin für die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher nicht mehr länger Unterrichtsmaterialien herstellen, von denen sie nie erfuhr, ob und wie diese jemals in einer Klasse umgesetzt werden.“ (SPRINGER 1985, S. 33).

Zunächst wird versucht, mit den Eltern der ausländischen Jugendlichen Kontakt aufzunehmen. Dies wird dadurch erleichtert, daß die türkischen Lehrer der Schule schon immer einen intensiven Kontakt zu den Eltern dieser Schüler pflegen. Schon bald entwickeln sich in

Zusammenarbeit mit der Regionalen Arbeitsstelle erste Freizeitangebote an die Schüler und Begegnungs- sowie Weiterbildungsangebote an die Eltern. Dieser rasche Beginn und die zügige Weiterentwicklung der außerunterrichtlichen Aktivitäten hängt mit einer Reihe von Faktoren zusammen. Schon frühzeitig gelingt es der Schulleiterin, mit der Revierarbeitsgemeinschaft für kulturelle Bergmannsbetreuung (REVAG) einen Unterstützungspartner zu gewinnen. Die REVAG betreibt mit eigenem Etat schwerpunktmäßig die Weiterbildung von Bergleuten und deren Familien. Sie zeigt sich auf konkrete Nachfrage öfter bereit, bestimmte Maßnahmen finanziell zu unterstützen. Bezeichnenderweise ist sie den Befragten an anderen, im außerunterrichtlichen Bereich inaktiven Schulen dennoch unbekannt.

Im Falle der hier vorgestellten Schule wird die REVAG zum ersten Unterstützungspartner, der auch danach noch an vielen Maßnahmen beteiligt ist. Andere Partner kommen im Laufe der Zeit hinzu, teilweise vermittelt über die hier sehr aktive Regionale Arbeitsstelle, teils auf eigene Initiative. Die angebotenen Aktivitäten werden den Beteiligten nicht übergestülpt, sondern aus ihren artikulierten Bedürfnissen heraus entwickelt. Grundlage ist u.a. eine intensive Elternarbeit, mit der die Kontakte zur ausländischen Bevölkerungsgruppe geknüpft werden. So kann im Gegensatz zu anderen Schulen das Scheitern gutgemeinter Angebote vermieden werden. Einen wichtigen Stellenwert nimmt dabei ein Projekt zur Verschönerung des Hofes eines der Schule gegenüberliegenden Wohnblocks ein, das mit am Anfang steht. In einem Gesprächskreis von Eltern an der Schule, gegründet von einem türkischen Lehrer der Schule, kommt das Thema triste Wohnsituation auf. Die über die Ortsgruppe der IG Bergbau und Energie dazu eingeladenen Wohnungsbaugesellschaft verspricht die Bereitstellung der Mittel für die erforderlichen Materialien. Gemeinsam planen und realisieren Externe, Lehrer, Hausmeister und türkische Nachbarn die Umgestaltung des Hofes in Eigenarbeit (vgl. SPRINGER 1984). Die greifbare Erfahrung, daß in der Zusammenarbeit mit Schule etwas Positives entsteht, ist ein wichtiger Baustein im sich entwickelnden Beziehungsgefüge.

Das Kollegium an dieser Schule wird als sehr engagiert geschildert. Letztlich ist es aber so, daß das Engagement von einer einzelnen Person ausgeht, die als Schulleiterin eine für das Gelingen zentrale Position einnimmt. Ein befragter Mitarbeiter der Schulaufsicht stuft die Schulleiter als entscheidende Personen ein. Im Selbstverständnis des durchschnittlichen Lehrers würden außerunterrichtliche Aktivitäten eine Mehrleistung über das hinaus bedeuten, wofür sie bezahlt werden. Hier müsse die Schulleitung als Korrektiv einwirken, das außerschulische Aktivitäten initiiert und das Kollegium dafür zu gewinnen habe.

Tatsächlich ist es auch hier so, daß die Schulleiterin am Anfang weitgehend allein steht und sich das Kollegium bedeckt hält. Erst im Laufe der Zeit gelingt es, eine größere Anzahl von Lehrern einzubeziehen. Aber auch dann wird das Programm nur von rund der Hälfte aller Lehrer an der Schule aktiv mitgetragen, erfordert es doch den Einsatz eines Teiles der ansonsten unterrichtsfreien Zeit. Da auch nach Einschätzung der Schulleiterin alle Lehrer wohl nie gewonnen werden können, drückt diese Quote schon einen beachtlichen Erfolg aus. Ob ein solches Maß an Engagement auf freiwilliger Basis langfristig tragfähig sein kann, ist zumindest fraglich. Für die Beibehaltung des Programms dieser Schule besteht allerdings eine konkrete Chance. Sie ist in das Programm des Erweiterten Bildungsangebotes (EBA) an Nordrhein-Westfalens Hauptschulen aufgenommen worden. In dieses EBA-Angebot, auf der Basis von Deputatsermäßigungen nachmittäglich freiwillige Angebote für die Schüler, kann eine ganze Reihe bestehender Maßnahmen eingebracht und damit organisatorisch abgesichert werden.

Die Vielfalt außerschulischer Angebote findet ihr innerschulisches Äquivalent in einer konsequenten Integrationsförderung ausländischer Schüler im Unterricht. Hierzu zählt nicht zuletzt ein flexibles Organisationsmodell für die Klassen fünf und sechs, das Erinnerungen an das Krefelder Modell weckt (vgl. DICKOPF 1982). Zwei Drittel des Unterrichts werden unter Einbeziehung des Helferprinzips (Schüler helfen Schülern im Unterricht) für alle Schüler

gemeinsam durchgeführt. Im verbleibenden Unterrichtsdrittel, das vor allem sprachzentrierte Fächer umfaßt, wird die Klasse jeweils in Stammgruppe und Fördergruppe differenziert. Die beiden Gruppen sind dabei jedoch nicht schlicht nationalitätsspezifisch abgegrenzt. Auch wenn das Modell im Kern darauf angelegt ist, in der Fördergruppe die Sprachdefizite ausländischer Schüler abzubauen, so sind gleichwohl auch ausländische Kinder in der Stammgruppe – und deutsche Schüler in der Fördergruppe. Dieses besondere Organisationsmodell der Klassen fünf und sechs wird ergänzt durch gezielte Deutschförderung in den nachfolgenden Klassenstufen und ein Angebot von zehn Wochenstunden Silentien an den Nachmittagen. Diese Silentien, geleitet von Lehrern der Schule, vervollständigen mit ihrem Angebot an zusätzlichem Unterricht in Englisch und Mathematik die Fördermaßnahmen der Schule in den Kernfächern.

Insgesamt besticht die Schule durch eine erkennbar planmäßige und geschlossene, in sich jedoch flexibel bleibende Konzeption bei hohem Aktivitätsniveau. Mit Ausnahme des Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, dem an anderen Schulen ein höherer Stellenwert eingeräumt wird, hat diese auf allen Ebenen die meisten Aktivitäten der von uns untersuchten Schulen vorzuweisen, die in ihrer Gesamtheit überdurchschnittlich aktiv sind. Dieses Programm erscheint durchdacht, in sich schlüssig und auf verschiedenen Handlungsebenen planmäßig aufgebaut.

4. Zusammenfassende Einschätzung

4.1. Staatliche Schule und Gestaltungsspielräume

Auf dem Hintergrund einer weit verbreiteten Schulkritik, die mit einer krassen Gegenüberstellung grauer bürokratisierter Uniformität staatlicher Schulen und bunter lebendiger Vielfalt freier Schulen arbeitet, müßte es erstaunen, daß die hier vorgestellten drei Hauptschulen staatliche Regelschulen sind (vgl. dazu BAUMERT 1981). Aber auch andere Ergebnisse der Schulforschung (vgl. ROEDER 1987) sind überzeugende Gegenbeispiele, die zumindest zum Differenzieren Anlaß geben.

Die Analyse der Schule als Organisation wurde lange Zeit von bürokratie-theoretischen Vorstellungen beherrscht. Die Tradition insbesondere der deutschen Schule als staatlich beaufsichtigter Anstalt mit amtierenden Unterrichts-Beamten legte ein solches Modell nahe. Andererseits hat die Vorstellung nicht allzu viel Plausibles, daß man in einem zentralisierten Bildungssystem komplexe Erziehungsziele, durch allgemeine Anweisungen über mehrere Organisationsstufen hinweg, ungebrochen bis ins Klassenzimmer durchsetzen könne. Gleichmaßen nahe lag also die Vermutung, daß es in einer Organisation, in der bürokratische und professionelle Orientierungen aufeinandertreffen, und in der die eigentlichen Beziehungsprozesse „vor Ort“ faktisch kaum zu kontrollieren sind, Freiräume und also Gestaltungsspielräume geben müßte (zu einer Typologie von Freiräumen s. STEUER 1983, S. 53f.).

So gibt es denn Hinweise auf grundsätzliche Grenzen der Steuerbarkeit von Unterricht und Erziehung durch generelle Regeln. Bei der Analyse von Bildungsinstitutionen arbeitet man heute mit Vorstellungen, die – weg vom Bürokratie-Modell – Flexibilität und Unstrukturiertheit in den Vordergrund rücken (zum Überblick vgl. TERHART 1986; DALIN 1986, S. 38ff.). Neu an diesen jüngeren Ansätzen ist die Frage, ob eine zentrale Steuerung nicht nur nicht möglich sondern überhaupt wünschenswert sei. „Möglicherweise ist der ‚chaotische‘ Zustand von Schule als Organisation sogar eine notwendige Voraussetzung dafür, daß überhaupt noch

Arbeit am eigentlichen Organisationszweck – Unterricht, Bildung, Erziehung – stattfinden kann!“ (TERHART 1986, S. 218). Hier wird also angedeutet, daß die Verletzung strenger Regelhaftigkeit, Aktenführung und Hierarchie nicht unbedingt zu Lasten der Erreichung von Erziehungszielen gehen muß. Es erscheint möglich, daß nicht vorgesehene informelle Arrangements nicht nur Tatsachen sind und Abweichungen, mit denen man rechnen und leben muß, sondern daß sich diese ins Positive wenden ließen und als Chance fruchtbar gemacht werden könnten. Primär unter diesem Aspekt sollen unsere drei Hauptschulen betrachtet werden.

4.2. Flexibilität und Offenheit

Staatliche Schulen arbeiten unter prinzipiell gleichen Voraussetzungen, was Schüler-Lehrer-Relationen, sachliche Ausstattung und inhaltliche Vorgaben anbelangt. Traditionell ist Schule dann die Arbeit eines bestimmten Kollegiums in Erfüllung vorgegebener Unterrichtspläne mit einer Konzentration auf den vormittäglichen Unterricht im Schulgebäude und auf dem Schulgelände. Mit diesem organisatorisch-administrativen Arrangement korrespondiert ein entsprechend enges Orientierungsfeld der beteiligten Lehrer. Gemessen an diesen Vorstellungen könnte es die dargestellten Hauptschulen in dieser Form nicht geben. Sie entsprechen – bezogen auf das Problem ausländischer Schülerinnen und Schüler – weder in ihrer *Binnenstruktur* noch in der *räumlich-örtlichen, zeitlichen, personellen* und *finanziellen* Dimension von Schule und Unterricht diesem Bild:

Alle drei Schulen haben auf die Tatsache hoher Ausländerzahlen in den Klassen mit besonderen *Unterrichtsangeboten* reagiert. Trotz ähnlich hoher „Belastung“ und landesweit gleicher Ausländerschulpolitik ist die Bandbreite der Lösungsversuche sehr groß: Von der Konzentration auf eine kleine Schülergruppe über besondere Eingangsförderung in zwei Klassenstufen bis zur Schwerpunktbildung in mehreren Vorbereitungsklassen bei gleichzeitig methodisch-didaktischer Anreicherung mehrerer Unterrichtsfächer und ausländerspezifischer Akzentuierung über fast alle Klassenstufen im Deutschunterricht.

Die Schulen haben sich geöffnet und ihren Aktionsradius *räumlich-örtlich* und *zeitlich* vergrößert: Die Öffnung bezieht sich zunächst auf Personen, die nicht unmittelbar Schulmitglieder sind, aber durch eine schulische Strategie eingebunden werden sollen, die Eltern und insbesondere ausländische Mütter (Näh-, Alphabetisierungs- und Deutschkurse). Aber auch Freizeitaktivitäten von Schülern werden in den Schulbereich verlagert. Weniger ausgeprägt ist die Öffnung nach draußen. Hier sticht das Projekt Hofverschönerung hervor, eine Aktion außerhalb des Schulgeländes im Zusammenwirken von Lehrern, Hausmeister, Eltern und Nachbarn. Beide Varianten der Öffnung bedingen eine Nutzung der Schulräume über die Unterrichtszeit hinaus am Nachmittag und Abend. Das gleiche gilt für nachmittägliche Stützkurse und Silentien, auch das EBA tendiert zu einer zeitlichen Ausdehnung von Schule. Hier zeigen sich also bemerkenswerte Ansätze, die sich bruchlos in Konzepte wie gemeinwesenorientierte Schule oder Schule als Begegnungsstätte einordnen lassen.

Die vorgestellten Hauptschulen haben ihre *personelle* und *finanzielle* Kapazität zum Teil erheblich ausgeweitet: Das bezieht sich in allen Fällen zunächst auf das

Expertenwissen und den Austausch mit den RAA. In den Beispielen 1 und 2 hat man sich darüber hinaus eher passiv geöffnet für externe Lehrer sowie für Konzeptionen und Aktivitäten Dritter (VHS und Mutter). Im Beispiel 3 steht, unter Einbeziehung von Eltern und Hausmeister, eine intensive Aktivierung besonders der eigenen Personalkapazität im Vordergrund, womit augenscheinlich erhebliche Reserven mobilisiert werden. Eine Reihe ausländerspezifischer Aktivitäten verursacht zusätzliche Kosten. Auch hierfür sind Lösungen gefunden worden. Im Beispiel 1 ist der Schule die Kostenübernahme von der VHS angetragen worden. In den anderen beiden Fällen ist aktiv akquiriert worden, im Beispiel 2 aus dem Umfeld der Schule (VHS, REVAG) und im dritten Fall schließlich ist aus der Schule heraus ein ganzes Beziehungsgeflecht von Unterstützungspartnern aufgebaut worden (VHS, REVAG, Krupp-Stiftung, Jugendgemeinschaftswerk, Wohnungsbaugesellschaft). In den Zusammenhang der Ressourcenausweitung gehören natürlich auch die erfolgreichen Bemühungen der Schulen in den Beispielen 2 und 3 um Gelder für Silentien vom Schulverwaltungsamt und um Aufnahme in das EBA-Programm.

4.3. Einzelschulen als Akteure

Bei der Beschreibung und dimensionalen Auffächerung der ausländerpädagogischen Aktivitäten haben wir als Bezugsgröße die einzelne Schule gewählt. Dies entspricht einer Perspektivverschiebung in der Wissenschaft, die heute der einzelnen Schule eine große Bedeutung als eigenständiger „pädagogischer Handlungseinheit“ beimißt (FEND 1986, S. 275), was etwa in der Diskussion um Profilbildungen aus Anlaß zurückgehender Schülerzahlen zum Ausdruck kommt (vgl. JUNGBLUT/PHILIP 1984). Dies setzt auch einen Perspektivwechsel im Selbstverständnis der beteiligten Lehrer und Kollegien voraus. Die eigene Rolle wird komplexer, das Orientierungsfeld wird erweitert, zusätzliche Lebensbereiche werden als schulisch und pädagogisch bedeutsam und beeinflussbar definiert. Dabei können sich auch staatliche Schulen, indem sie das Problem Ausländer als Herausforderung annehmen, entgegen vielen Vermutungen als ausgesprochen flexibel und ungewöhnlich innovativ erweisen (vgl. BAUMERT/LESCHINSKY 1986, S. 248f.).

Der Angelpunkt für diese Flexibilität und Innovationsfähigkeit scheint uns das Selbstbild der handelnden Pädagogen zu sein (vgl. FEND 1986). Das Ausmaß, in dem sie sich als Handelnde und Gestaltende begreifen, dürfte eine zentrale Ursache für die Unterschiede zwischen den vorgestellten Schulen sein. Alle drei sind zumindest insofern offen, als sie das Beratungs- und Kooperationsangebot der RAA annahmen. Das Aktionszentrum der Problembearbeitung liegt jedoch im Beispiel 1 ganz außerhalb der Schule; man könnte hier von *Außensteuerung* sprechen. Im wesentlichen außengesteuert ist auch das Beispiel 2, allerdings gibt es hier eine gewisse institutionelle Verknüpfung insofern als die Initiative von einer Mutter ausgeht, die als Elternteil mit Kindern in dieser Schule und als Mitglied der Schulpflegschaft eine gewisse mitgliedschaftliche Stellung im Organisationsgefüge der Schule innehat. Nur im Beispiel 3 kann man von *Selbststeuerung* sprechen, Ideen und Initiativen werden, unter Führung der Schulleiterin, aus der Schule heraus entwickelt. Das hat augenscheinlich verschiedene Vorteile.

Rekrutierung von Unterstützungspartnern und Akquirierung von Drittmitteln führen im Beispiel 3 nicht nur zum quantitativ umfangreichsten und inhaltlich differen-

ziertesten ausländerspezifischen Angebot, entscheidend ist, daß dieses im Hinblick auf innerschulisch erkannte Problemlagen geschieht und unter der Kontrolle einer pädagogisch geleiteten Konzeption bleibt. Wir konnten darum von einem einzel-schulspezifischen, durchdachten Programm sprechen, das in sich schlüssig ist und auf verschiedenen Handlungsebenen planmäßig aufbaut.

Im Falle der Außensteuerung ergeben sich schwer zu kontrollierende Folgeprobleme. Die Summe der zusätzlichen und häufig punktuellen Angebote entbehrt nicht, bezogen auf das innerschulische Programm, einer gewissen Zufälligkeit. Die Verknüpfung mit dem regulären Unterricht bedarf einer Koordination, die eigentlich einen kontinuierlichen Diskurs zwischen allen Beteiligten voraussetzt. Auch die längerfristige institutionelle Absicherung wird problematischer, wenn die Schule in die Lage gerät, auf die Entscheidungen Dritter nur reagieren und erst daraufhin ihr eigenes Programm einrichten zu können. Einzelschulische Selbststeuerung, das wurde bereits angedeutet, ist zu einem Gutteil die Wiedergewinnung pädagogischer Initiative. Dafür bestehen in einem neuen, relativ wenig vorstrukturierten Problemfeld wie der Ausländerpolitik verhältnismäßig gute Chancen und also auch Chancen für Erfolgserlebnisse. Andererseits ist das Risiko des Scheiterns größer und die Belastung, da entlastende und konfliktmindernde Routinen fehlen (vgl. RUMPF 1985). Notwendig sind förderliche Rahmen-, aber eben auch nur *Rahmenbedingungen*, veränderte Interaktionsbeziehungen und anders akzentuierte Rollendefinitionen im schulischen Bereich. Ansätze dafür sind vorhanden.

Trotz grundsätzlich fortbestehender Kontroll- und Anweisungskompetenz nimmt die *Schul-aufsicht* seit längerem zunehmend Beratungsfunktionen wahr. Das liegt in dem Trend, der auch zu ihren expliziten Aufgaben, etwa in Nordrhein-Westfalen, gehört, nämlich die „pädagogische Selbstverantwortung zu pflegen“ (§ 14 III SchVG NW). Auf dieser Basis ist ein intensiverer und vertrauensvollerer Kontakt zu den Schulen wahrscheinlicher als es bei einer reinen Kontrollinstanz der Fall wäre. Das ermöglicht ihr, im Bereich der interkulturellen Suchprozesse und Lösungsversuche, die wichtiger werdende Multiplikatorenfunktion wahrzunehmen, d. h. die an einzelnen Schulen gesammelten Erfahrungen bei Schulbesuchen und Schulleiterbesprechungen zu verbreiten und zu eigenen Versuchen zu ermutigen. Besonders bei der Schulaufsicht, wie auch auf der Ebene der Einzelschule, ist eine gewisse Souveränität im Umgang mit Rechtsnormen gefordert, die Orientierung an Gestaltungsaufträgen im Rahmen nicht von konditionalen Wenn-Dann- sondern von Ziel-Normen (vgl. NIEHUES 1983, S. 303). Aus unserem Material ergeben sich Hinweise darauf, daß dies tendenziell geschieht; die dargestellten Beispiele sind auch Ergebnis stillschweigender Duldung oder expliziter Förderung durch die Schulaufsicht (etwa über das Zuweisen von Lehrerstellen aus dem Lehrerüberhang). Diese Ansätze sollten weiter verstärkt werden, etwa auch durch nicht-materielle Formen der Anerkennung.

Die *Schulleitung* ist nach unseren Befunden eine Schlüsselfunktion. Es mögen von einzelnen Lehrern oder kleineren Lehrergruppen interessante Initiativen ausgehen, solange die Schulleitung diese nicht aufgreift, aktiv unterstützt, organisatorisch absichert und zusätzliche Belastungen auffängt, haben diese kaum eine Chance, für das innerschulische Programm dauerhaft Bedeutung zu gewinnen. Nicht so sehr in der Administration sondern in Bereichen wie Konzeption, Innovation, Moderation, Motivierung u. ä. sehen wir ihre Aufgabenschwerpunkte (BAUMERT/LESCHINSKY 1986, S. 250, sprechen von kultureller Steuerung, die allerdings speziell bei Hauptschulleitern mit einer Tradition der „Aufteilung von Zuständigkeiten“ kollidieren kann; a. a. O., S. 258). Dem müßte bei der Rekrutierung und Fortbildung von Schulleitungspersonal größere Aufmerksamkeit geschenkt werden (Vorschläge und Erfahrungen dazu liegen vor). Ob es daneben förderlich ist, durch Verlagerung von schulaufsichtlichen Funktionssegmenten (etwa Beurteilungen) nach unten auch die Amtsautorität der Schulleitung in Richtung auf Dienstvorgesetzten-Funktionen zu erhöhen (vgl. zu

dieser Entwicklung LESCHINSKY 1986), muß man wohl ambivalent beurteilen. Darin mag ein Moment der Dezentralisierung und auch Autonomisierung liegen, die größten Chancen der Effektivitätssteigerung von Schule sehen wir jedoch im möglichst wenig hierarchisch strukturierten ungeschützten Diskurs zwischen Schulleitung und Kollegium. Ziel muß es sein, auf der Basis von pädagogischem Konsens ein Schulklima zu entwickeln, das Innovationen zuläßt und fördert und dadurch die Problemlösungskapazität der Schule (überdies kostenneutral) erhöht (vgl. STEUER 1983, S. 41 m. w. N.).

Für den *Lehrer* bietet das schwierige Geschäft schulischer Ausländerarbeit, daran ist zu erinnern, auch Chancen für Erfolgserlebnisse. Allerdings sollte niemand unvorbereitet dieser Aufgabe ausgesetzt werden. Mittlerweile gibt es jedoch an fast allen Schulen mit hohen Ausländeranteilen Experten auf diesem Feld, die über die eigenen Erfahrungen hinaus geschult worden sind (etwa durch Teilnahme am landesweiten Jötten-Programm oder als Verbindungslehrer zur RAA). Das Problem ist häufig auch hier der strukturell angelegte Individualismus der Lehrerrolle, der die Verbreitung vorhandenen Wissens und erworbener Fertigkeiten behindert. Nur durch Arbeitsgemeinschaften, Fachkonferenzen o. ä. lassen sich kommunizierbare professionelle Standards entwickeln. Dabei kann die Initialzündung durchaus von wenigen einzelnen ausgehen, wenn Schulklima und Schulleitung Entfaltungsmöglichkeiten fördern. Dann haben die Lehrer die Möglichkeit, sich einen Teil professioneller Autonomie wieder anzueignen. Insofern ist es wichtig, und hier schließt sich der Kreis zur Schulaufsicht, Erfahrungen mit dem Ziel der Verallgemeinerung nach „oben“ weiterzugeben.

4.4. *Relative Autonomie als Tatsache – und als Programm?*

Der Gedanke, daß es sachlich gerechtfertigt sein könnte, Entscheidungskompetenzen zu dezentralisieren, ist auch für das deutsche Bildungssystem und die Einzelschule nicht neu. Das gesellschaftliche Klima, das zu Empfehlungen des DEUTSCHEN BILDUNGSRAATES 1973 und des DEUTSCHEN JURISTENTAGES 1981 in diesem Sinne führte, ist zwar keineswegs spurlos an den Schulen vorbeigegangen, die rechtliche und administrative Umsetzung ist jedoch hinter den entwickelten Autonomie- und Demokratisierungsvorstellungen deutlich zurückgeblieben. Relativ unabhängig davon hat sich, wie ein entsprechend ausgerichteter Blick auf die Schulwirklichkeit zeigt (vgl. ROEDER 1987), teilweise ein erstaunlich vielfältiges und lebendiges Schulleben entwickelt. Es handelt sich durchweg um die Wahrnehmung „faktischer“ Freiräume und Freiräume durch „freiwilligen Verzicht“ der Schulaufsicht (vgl. STEUER 1983, S. 53f.). Die einzelschulische Autonomie ist also bereits eine Tatsache. Ist es dann sinnvoll, sie auch offiziell zum Programm zu erheben?

In Nordrhein-Westfalen wurde die Landesregierung mit einem Antrag der SPD-Fraktion am 27. 11. 86 aufgefordert, ein Programm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule“ zu entwickeln, das sich im Rahmen des vorhandenen Systems „schulorganisatorischer, schulrechtlicher und schulaufsichtlicher“ Bedingungen bewegen soll. Soweit es sich dabei um die Sichtung, Beschreibung, Verbreitung, Beratung, Ermutigung und (auch finanzielle) Förderung von Initiativen und Erfahrungen handelt im Sinne einer Innovations-Transfer-Stelle, erscheint diese Vorgehensweise als fruchtbar und zukunftsweisend. Allerdings besteht die Gefahr, daß hierbei unversehens neue Innovations-Dienstwege, Initiativen-Genehmungsverfahren, Regelförderungs- und Modell-Anerkennungsverfahren, Antragstellungs-

Berechtigungs-Regeln u. ä. etabliert werden. Das wäre, bezogen auf unsere Ergebnisse, sicherlich kontraproduktiv. Was wir beobachtet haben, sind die effektivitätsfördernden Auswirkungen erkannter, geschaffener und ausgefüllter Autonomie. Dieser selbstgesteuerte kreative Suchprozeß ist wesentlich, nicht so sehr die „Lösungen“. Er bedarf der Ermutigung und Unterstützung.

Anmerkungen

- 1 Ein breiter Bericht über den Modellversuch RAA erscheint Ende 1987 in der Schriftenreihe des Kultusministers Nordrhein-Westfalen.
- 2 Der Untersuchungsbericht wird, unter dem Titel „Einzelschulen und ihre ausländischen Schüler“, als Beilage der von der RAA herausgegebenen Zeitschrift „Gemeinsam“ veröffentlicht. Er ist über die RAA Essen, Heßlerstraße 208–210, 4300 Essen erhältlich.

Literatur

- BARGEL, T./KUTHE, M./SCHÖBER, H.: Gesamtschule und Gemeinde. Entwicklung und Situation von Gesamtschulen in verschiedenen Umfeldern. Paderborn 1979.
- BAUMERT, J.: Schulkrise: Krise der staatlichen Regelschule? In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 495–517.
- BAUMERT, J./LESCHINSKY, A.: Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 247–266.
- DALIN, P.: Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule. Paderborn 1986.
- DIE DEUTSCHE SCHULE 78 (1986), H. 3: Themenheft „Qualität von Schule“.
- DICKOPP, K.-H.: Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung – Das Krefelder Modell. Düsseldorf 1982.
- FAUSER, R.: Der Übergang auf weiterführende Schulen. Soziale und schulische Bedingungen der Realisierung elterlicher Bildungserwartungen. Abschlußbericht 1 des Projekts Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien (gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft). Konstanz: Sozialwissenschaftliche Fakultät, Fachgruppe Soziologie, 1984.
- FEND, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78 (1986), S. 275–293.
- HOPF, D.: Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel der griechischen Schüler. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Studien und Berichte, Nr. 44) (im Druck).
- JUNGBLUT, G./PHILIP, E.: Schulentwicklung unter Konkurrenzbedingungen. Oder: Bestandsgefährdungen können auch eine Verbesserung des schulischen Angebots zur Folge haben – zwei Fallbeispiele für verbundene Schulsysteme. In: Die Deutsche Schule 76 (1984), S. 97–117.
- KUTHE, M./BARGEL, T./NAGL, W./REINHARDT, K.: Siedlungsstruktur und Schulstandort. Paderborn 1979.
- LANDESVERBAND DER VOLKSHOCHSCHULEN VON NW (Hrsg.): Weiterbildung mit Ausländern an Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. Dortmund 1985.
- LESCHINSKY, A.: Lehrerindividualismus und Schulverfassung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 225–246.

- NIEHUES, N.: Schul- und Prüfungsrecht. München ²1983.
- PEISERT, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München 1967.
- ROEDER, P. M.: Lehrerkoooperation und Schulqualität. Beobachtungen aus Berliner Hauptschulen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 38 (1986), H. 7/8, S. 30–35.
- ROEDER, P. M.: Spielräume im Schulalltag – Innovationen an der Basis. Ms. 1987.
- RUMPF, H.: Ein Panzer zum Tode? Über einige Bedürfnisse, denen die verwaltete Schule entgegenkommt. In: BOSCH, D./FISCHER, R. (Hrsg.): Wohin geht die Schule? Essen 1985, S. 93–114.
- SPRINGER, M.: Die Pendeltür zum Stadtteil. In: päd. extra 13 (1985), H. 7/8, S. 32–34.
- SPRINGER, M.: Kontakte wie ein Netz geknüpft. In: STÜWE, G./PETERS, F. (Hrsg.): Lebenszusammenhänge von Ausländern und pädagogische Problematik. Bielefeld 1984, S. 95–107.
- STEUER, E.: Organisationsentwicklung für die Schule. Leitbild, Strategie und Verwirklichung schulinterner OE. Frankfurt/M. 1983.
- TERHART, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 205–223.
- TREPPE, C.: Drehscheibe Schule. Vernetzungsprozesse im Stadtteil. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 36 (1984), H. 1, S. 13–17.
- WESTERMANN'S PÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 38 (1986), H. 7/8: Themenheft „Qualität von Schule“.

Abstract

Changing Schools into Intercultural Agencies

Based on the question in how far individual schools have the means to initiate intercultural work and to promote foreign students the situation at six schools in two cities of North Rhine-Westphalia was evaluated in co-operation with the „Regionale Arbeitsstellen“ (RAA = local institutions set up to help foreign students and school-leavers). After presenting the objectives, the development, and the experiences of the RAAs, the authors give a more detailed description of the different activities in the field of intercultural work found in three of the above schools, activities initiated by an institution for adult education, by a mother of school-children, and by a headmistress, respectively. An evaluation of these three models for intercultural work revealed, on the one hand, differing expectations as to their continuity and, on the other hand, common patterns. The results of the study show that possibilities for schools to promote intercultural activities do exist, but it is important that the initiative should, at least in part, come from the individual school.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Jürgen Raschert, Bayernallee 44, 1000 Berlin 19;
 Klaus Reinhardt, Kissinger Str. 14, 1000 Berlin 41;
 Dr. Eberhard Schultze-Scharnhorst, Hewaldstr. 9, 1000 Berlin 62.